

Metafora a pedagógiai kutatásban

Kutatásunk arra az elméletre támaszkodik, mely szerint a nevelés világa abban a nyelvben is él, amelyen keresztül a róla való gondolkodás mások számára érthetővé válik, illetve hogy megfogalmazásaink egyben koncepcionális közlések. A kognitív tudományok térhódításának egyik következménye, hogy újraértelmezzük a megismerés és a nyelv kapcsolatát, s ez fontos lett a pedagógia számára. Ebből az önmagában is hatalmas területből most a metaforát mint a pedagógiai kutatás módszerét mutatjuk be azon a kutatáson keresztül, amelyet az ELTE Neveléstudományi Intézete folytat családok nevelési nézeteinek feltárására.

A világ megismerésének vizsgálatakor a metaforikus fogalomalkotásban rejlő lehetőségeket tudatosan használjuk ki. A metafora-vizsgálat gyakori a tudományos kutatásban, amikor olyan jelenségekről van szó, amelyek másként nem vagy nehezen közelíthetők meg, amikor a fogalom nehezen értelmezhető. Ilyen például az Isten fogalma vagy az igazságosságé, vagy ellenkezőleg, a túl köznapi fogalmak, mint például a „neveletlen” szó. Egyes fel fogások szerint a metaforák díszítő elemek a nyelvben. Kiválthatók, helyettesíthetők azokkal a nyelvi kifejezésekkel, amelyek helyett állnak. Például a „Karcsi egy számár” mondat szó szerinti jelentése értelmetlen a „számár” szó miatt, hiszen tudjuk, hogy Karcsi ember. Viszont világossá válik, ha rájövünk, hogy a „számár” szó a nehezen tanuló, kevés tudással rendelkező, buta embert jellemzi. Mások szerint éppen a tudományok, a tudományos gondolkodás, a tudomány nyelve bizonyítja, hogy a metafora nem szépirodalmi eszköz, hanem olyasmit fogalmaz meg, amely másként kifejezhetetlen. Draaisma *„Metaforamasina”* című könyvében (2002) különböző tudományokból vett példákkal bizonyítja, hogy egyes metaforikus nyelvi jelenségek használata tudományos szükségesség, mert sokszor nincs más eszköz helyettük. Nem tudjuk, hogyan mondhatnánk másként azt, hogy „falósejt” vagy a memória „keresési folyamata”.

A pedagógiai metafora-kutatások egyben gondolkodás-vizsgálatok (*Ben – Peretz*

– Mendelson – Kron, é.n.; Leino – Drakenberg, 1993; Schwartzman, 1998) és szülői, tanuló, pedagógusi tapasztalatok vizsgálatai is. „A metafora Rorschach-teszt” – állítja Fónagy Iván (2000), hiszen kifejezheti azt is, amiről nem tudunk, s így meghaladhatja szándékainkat. A spontán szövegalkotáskor vagy provokáció által „kibukó” metaforának sokszor csak utólagos magyarázattal, elemzéssel lehet megtalálni a gyökerét, azt a mélyen eltemetett okot, amely miatt a beszélő adott pillanatban éppen az adott szókapcsolatot produkálta. A metaforavizsgálat hozzájárulhat a pedagógiai fogalmak generikus tartalmának meghatározásához. A pedagógiában itthon elsőként az ELTE Neveléstudományi Intézetében a Golnhofer Erzsébet és Nahalka István által vezetett vizsgálat (Réthy, 2001; Vámos, 2001a) alkalmazott több területre kiterjedő metaforavizsgálatot, s e munka ugyanitt finomodott tovább (Vámos, 2001b; 2002; 2003; Szivák, 2003). Kutatásunkban is hangsúlyossá tettük.

Több kérdésben is metaforavizsgálati eszközt alkalmaztunk az előzőekben bemutatott interjúban. A kutatás alapvető céljain túl a metaforamódszer alkalmazásának tesztelésére is sor került. Ez utóbiban a következők merültek fel:

- Mik a metaforagyűjtés technikai lépései?
- Melyek a metaforavizsgálat életkori jellemzői?
- Hol vannak a metaforavizsgálat erényei és korlátai?

Kutatásunkban ugyanazt az eszközt alkalmaztuk minden korosztálynál, csupán a legkisebb korcsoport esetében tértünk el kicsit a módszerekben. Az elemzésben felhasználtuk a metaforákhoz kapott magyarázatokat.

Metaforagyűjtési technikák

Metaforák gyűjtésére többféle eljárás áll rendelkezésre. Mindegyiknek az a célja, hogy a vizsgált személy a szókép valamelyik formájához (hasonlat, metafora, metonímia, megszemélyesítés stb.) forduljon, amikor válaszol. Ezt nem könnyű elérni, mert az ember – mint fent láttuk – alkalmassint szükségképpen metaforizál, viszont vizsgálati szituációban mégis inkább az elvárt válasz közlése a kézenfekvőbb, a könnyen elérhető, verbalizált tartalom. Kutatásunkban olyan helyzetet teremtettünk, amelyben kikerülhetetlen a metaforával való munka (például listás választás), illetve amelyben mindenki szabadon, korlátozás nélkül kifejezheti neveléssel, oktatással kapcsolatos gondolatait, érzéseit (például táblázat-analógiával). Kipróbált és új eljárásokat egyaránt bevetettünk. Az előbbi járulékos haszna lehet, hogy az eredmények más vizsgálati csoportéval összevethetők (Vámos, 2001b), az utóbbi pedig gazdagíthatja a kvalitatív pedagógiai kutatómódszertant. (Falus, 1993; Szabolcs, 2001)

A metaforagyűjtési eszközök közül a közvetleneket alkalmaztuk: listás választás, ágrajz, táblázat analógiával. A listás választás előnye az, hogy nagyobb biztonsággal kapunk választ rá, hisz az interjú alanya hamar megérti a feladatot. Hátránya, hogy behatárolja a gondolkodást, nem hívja elő a saját metaforát, amely, meglehet, árnyaltabb lenne, kidolgozottabban mutatná a célfogalmat. E hátrány kiküszöbölésére alkalmaztuk a táblázatos módszert. A metaforával hatalmas információmennyiséghez jutunk. A kutatás jelenlegi szakaszában csak a listás vá-

lasztáselemzésére került sor. Várakozással nézünk a későbbiekben sorra kerülő ágrajz és a „detektor”-vizsgálat elemzése elé, mivel ezek új technikák, e kutatás számára készítettük. A következőkben az alkalmazott eszközöket mutatjuk be.

Listás választás

a) „A szülők (tanulók) sokféleképpen gondolkodnak a tanárokról. Az alábbi listáról válassza/válassz ki azt a hatot, amelyek Ön (Te) szerint(ed) leginkább illelnek a tanárra.”

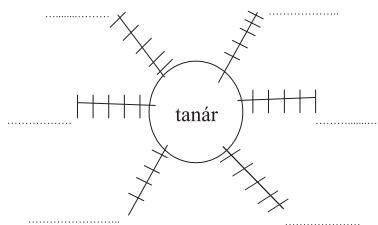
Állatidomár	Kereskedő	Színész
Bíró	Kertész	Szobrász
Edző	Művész	Szolga
Eladó	Örmester	Szülő
Gazdasszony	Pilóta	Vendéglátó
Idegenvezető	Rabszolga	
Karmester	Rendező	

b) „Most nézze/nézd meg újra a felsorolást! Ön szerint/Te szerinted a tanárok önmagukra nézve melyiket tartják a legtalálóbbnak? ...és a (kisebb/nagyobb) gyerekek? ...és a szülők?” Indokolja/indokold a véleményét!”

Az a) esetben a kiválasztás sorrendje fontos. Ez alapján tipikus rangsor állítható össze. A b) eljárást úgynevezett detektor-vizsgálatnak neveztük, hiszen arra kérdeztünk rá, vajon ki mit gondol arról, hogy mások mit gondolnak valamiről. Ez nemcsak arra alkalmas, hogy az interjú alanya mások szerepébe belehelyezkedve mutasson fel többletet önmagából, hanem arra is, hogy rálássunk a család belső nézet- és kapcsolattrendszerére.

Ágrajz

a) „Az előbb kiválasztott metaforákat helyezze (helyezd) el az ágrajzon úgy, hogy azok a középponttól (célfogalom) való távolságukkal kifejezzék az egymáshoz és a középponthoz való viszonyuk súlyát”. (1. ábra)



1. ábra. Ágrajz a metaforák és a célfogalom, illetve a metaforák közötti viszony feltárására

1. táblázat

Iskola	Tanár	Tanuló	Tanítás	Módszere	Tanulás	Eredménye
Színház						

b) „Mi lehet az a közös vonás, jellegzetesség, amely az Ön által/általad kiválasztott hat szereplőre jellemző? Indokolja/indokold a véleményét!”
Az a) kérdés válaszaiból intervallum-skálát készíthetünk. A b) segíti megérteni a célfogalmat, megadni a jelentés prototípusát.

Táblázat analógiával

a) „Kérjük, hogy töltsé/töltsd ki a következő táblázatot! (1. táblázat) Gondolkodjon/gondolkodj így: Ha az iskola Színház, akkor a tanár benne...”
b) „Az alsó sorba szabadon beírhatja/beírhatod azt, ami a gondolatokat, érzéseket a legjobban kifejezi... Magyarázza/magyarázd meg, hogy miért ezt írta/írtad!”

Az a) megadott jelentéstartományban, a b) korlátozás nélkül hoz létre metaforákat. A kiterjesztés (iskola, tanuló, tanítás, eredmény stb.) összehasonlíthatóvá teszi az egyes fogalmak kidolgozottságát.

Adatfelvételi hiba miatt a fenti eszközöket csak megkorlátozásokkal tudtuk hasznosítani. A kérdezőbiztosok – noha előzetesen általános kiképzést kaptak – nem jártak el kellő szakszerűséggel, vagyis a metaforagyűjtés külön felkészítést igényelt volna. Nem voltak ugyanis tisztában azzal, hogy a metafora „megszületése” esetenként nehéz, lassú és igen sérülékeny folyamat. Az interjúalany hamar feladja, ha nem tanúsítanak türelmet vagy ha nem bátorítják. Nem mindegy azonban, hogy mi a bevezető kérdés, azt hogyan pontosítjuk, magyarázzuk, ha szükséges, milyen szavakat használunk, miben és mennyi segítséget adunk. Bevált viszont az, hogy a kisebb gyermekek (1–2. osztály) előzetesen értelmezték a listán szereplő foglalkozásokat, s csak ezt követően választottak közülük. Így kiderült, hogy melyek azok a szavak, amelyeket kevésbé vagy egyáltalán nem értenek (például a Rendező, a Gazdaszszony), illetve melyik mit jelent számukra. Ez utóbbi is megerősíti az indoklás, magyarázat fontosságát, hiszen – sokszor – csak általa lehet megállapítani, vajon milyen jelentésátvitel történik.

A metaforák elemzése

A metaforák elemzése lényegében jelentés-elemzés, amely két entitás közötti közös vonás feltárására irányul. A metafo-

ra és más szóképalakzatok jellemzője, hogy a jelentés az egyik tárgyról a másikra átkerül. A metaforák elemi, eseti feldolgozása mellett a – kognitív nyelvészetből megismert – célfogalom és forrásfogalom kategóriáival is dolgozhatunk. (Fónagy, 1999; Kiefer, 2000; Kövecses, 1998) Célfogalomnak tekintjük a vizsgálandó jelenségeket, és forrásfogalomnak azokat, amelyeket a nyelvi kifejezésekből (metaforákból) az elemzés során képezünk, s amelyek elvezetik a kutatót a célfogalomhoz. A következőkben a „tanár” célfogalommal, valamint a listás metaforagyűjtéssel rendelkezésre álló nyelvi állomány segítségével demonstráljuk az eljárást, terjedelmi okok miatt szükségképpen leegyszerűsítve. (2. táblázat)

2. táblázat

Metaforák	Forrásfogalmak szerveződése	
Szülő	Gondoskodó	Alakító
Gazdaszszony		
Szolga		
Kertész		
Állatidomár	Formáló	
Szobrász		
Művész		
Örmester		
Edző	Irányító	Útmutató
Karmester		
Rendező		
Idegenvezető	Vezető	
Pilóta		
Bíró	Bíráskodó	
Eladó	Birtokló	Átadó
Vendéglátó		
Színész		
Kereskedő		

Noha a 2. táblázat ezt sugallja, valójában sem a metaforák, sem a forrásfogalmak nem szerveződnek lineárisan. Az összefüggés közöttük ennél sokkal bonyolultabb. Nem szorul bő magyarázatra, hogy a kertész „gondoskodik” ugyan a növényről, de ezt azzal a szaktudással végzi, amelyet „birtokol”. A karmester nemcsak „irányítja” a zenekart, hanem „alakít” is az egyes zenészek munkáján, miként teszi ezt az edző is. Az állatidomárhoz képest azonban nyilvánvaló, hogy az előbbi változás a résztvevők akaratával történik, míg az

utóbbit elszenvedik. Az értelmezésnek ez az intuitív, perszonális jellege a metafora-elemzés egyik nagy értéke, mások viszont éppen ebben vélik felfedezni korlátait is, vagyis hogy az elemzési folyamatban az elemző „benne van”. (Kertész, 2001) Tény, hogy a verbalizált tanárfogalomhoz képest sokkal mélyebb összefüggés „lát-szik” a szóképekben, szóképcsoportban. Az elemző és az elemzés olvasója számára előbb annak a tanárnak a képe, akit tanítványai a metaforikus nyelvezetben Őrmesternek, Állatidomárnak, Bírónak, Edzőnek, Kereskedőnek tartanak, mint akiben a Szülőhöz, Gazdasszonyhoz, Kertészhez, Vendéglátóhoz tartozó vonásokat vélik felfedezni. Lássuk be, sokszor egyetlen szó („a tanár kínzógép”) sok leírásnál többet mond. Akár a metaforákhoz fordulunk közvetlenül, akár a forrástartományokhoz, a jelentés-szerkezetnek jól látható kell lennie, hiszen ezek utalnak a célelem tudatbeli állapotára. A „tanár” esetében jellemző szerkezet, hogy

- tipikus helyen tartózkodik,
- olyan tevékenységet folytat, amely öt
- más, jellemző személyekkel,
- jellemző viszony mellett összekapcsolja.
- E tevékenységnek van folyamata,
- vannak céljai,
- eszközei,
- eredménye stb.

A metaforák a célfogalom különböző elemeire, különböző mértékben utalnak. A családi mikrovilágban és az iskolai kontextusban folyó megismerés során a tanulók és szüleik létrehozzák és módosítják a „tanár”-sághoz tartozó jelentésszerkezetet, a célfogalom prototípusát. Ezt keressük kutatásunkban.

Irodalom

- Ben, Peretz – Mendelson, N. M. – Kron, F. W. (é.n.): *The professional self-image of teachers*. University of Haifa and Johannes Gutenberg University, Mainz.
- Draaisma, D. (2002s): *Metaforamasina*. Typotex Kiadó, Budapest. 21–23.
- Falus Iván (1993): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Fónagy Iván (2000): *A költői nyelvről*. Corvina Kiadó, Budapest. 153.
- Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiefer Ferenc (2000): *Jelentéselmélet*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Kertész András (2001): *Nyelvészet és tudományelmélet*. Nyelvtudományi értelmezések. 150.
- Kövecses Zoltán (1998): A metafora a kognitív nyelvészetben. In: Pléh Csaba – Györi Miklós (szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Pólya Kiadó, Budapest.
- Leino, A. L. – Drakenberg, M. (1993): Methaphor: An educational perspective. *Research Bulletin*, 84. Helsinki.
- Réthy Endréné (2001): Motivációs elképzelések. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 177–200.
- Schwartzman, R. (1995): Are students costumers? The metaphoric mismatch between management and education. *Education*, 2. 215–222.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2003): *Pedagógusgondolkodás vizsgáló módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2001a): Iskolai értékelés fogalmának elemzése metaforahálójával. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2001b): Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának elemzéséhez. *Magyar Pedagógia*, 1. 85–114.
- Vámos Ágnes (2002): Tanárképek a családban. In: *A tudásalapú társadalom pedagógiája. II.* Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest.
- Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában* (megjelenés alatt).

Vámos Ágnes